

RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO POR PROYECTOS EN EL MASTER DE SECUNDARIA

Ascensión Antón Nuño

José Ignacio Moraza Herrán

aanton@ubu.es y jimoraza@ubu.es

Profesores de la Universidad de Burgos.

<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2016.n1.v1.202>

Fecha de Recepción: 9 Febrero 2016

Fecha de Admisión: 15 Febrero 2016

RESUMEN:

Presentamos las valoraciones que hace un grupo de alumnos del Master de Secundaria de una experiencia de aprendizaje activo. Se aplica un modelo de Trabajo por Proyectos dirigido a preparar y realizar un debate sobre cuestiones elegidas por el alumnado relacionadas con la etapa de Secundaria y con las aportaciones de la psicología a la educación. La valoración de cada fase del proyecto revela aquellos elementos que han resultado más útiles y los aspectos que podrían ser mejorados en experiencias similares futuras. En algunos casos, se considera que este recurso educativo mejora la capacidad crítica y modifica explicaciones simplistas previas sobre algunas de las cuestiones analizadas.

Palabras claves.: Trabajo por Proyectos; innovación educativa; debates; formación inicial de docentes de secundaria; competencias docentes.

ABSTRACT

Results of work experience projects in secondary Master

We can see ratings of a group of students who have an active learning experience. It applies a type of work for projects directed to prepare discuss about some issues chosen by students related to secondary stage and with the contributions of psychology to education. So, this project reveals the most useful elements and what could be improved in the future similar experiences. In some cases, is considered that this educational resource improves the critical capacity and modifies previous simplistic explanations on some of the issues analyzed.

Keywords: Work projects; educational innovation; discussions; initial training of secondary teachers; teaching skills.

ANTECEDENTES.

La formación inicial de docentes es un proceso complejo, que debe promover cambios importantes en quienes optan por prepararse para ejercer la enseñanza. Estos cambios debieran afectar tanto a su conocimiento de las diferentes asignaturas que podrían impartir, como al dominio de los recursos profesionales bien fundamentados, que necesitarán conocer y saber aplicar y a una toma de conciencia profunda de la responsabilidad de su función.

Esto tendría que ser especialmente importante cuando se trata de formar docentes para la Educación Secundaria obligatoria y post-obligatoria. Sin embargo, en nuestro país, a diferencia de otros de nuestro entorno (Vicente, Galiano y Miranda 2015), se ha optado por un período extraordinariamente breve: un curso escolar que incluye tanto la formación teórica como las prácticas.

El conjunto de competencias que deben adquirirse en este proceso es tan amplio y variado, según figuran en la Orden ministerial correspondiente (ORDEN ECI/3858/2007), que no pueden abordarse, seriamente, en ese marco temporal (Eisman, 2011). De nuevo parece que la docencia en secundaria se concibe, de forma prioritaria, como la transmisión directa de unos contenidos que los futuros profesores deben haber adquirido previamente al cursar un grado... que muy raramente se ajusta con precisión a las materias que en su día pueden tener que impartir.

Los docentes del Master, sujetos a estas limitaciones, se ven impulsados a reproducir y mantener modelos didácticos cuya eficacia cada vez se ve más cuestionada (Amorós y Embuena, 2012). En eso, por desgracia, viven una experiencia bastante similar a la que le tocará en suerte a sus alumnos cuando ejerzan la docencia en secundaria.

Conscientes de las limitaciones que impone este marco normativo, cada vez hay más profesores que, habiendo emprendido iniciativas de innovación didáctica en otros títulos universitarios, intentan presentar a sus alumnos del Master otras formas de ejercer la enseñanza, dirigidas a promover un aprendizaje más activo.

Los autores de esta comunicación han descrito en otro trabajo, presentado en este congreso, el modelo de Trabajo por Proyectos que llevan aplicando desde hace tres años en la asignatura Aprendizaje y desarrollo de la personalidad.

Se proponen con ello ofrecer al alumnado una forma diferente de asimilar los contenidos en la que se potencia y valora:

- La capacidad de organización, en pequeños grupos

- Una gestión crítica de la información, tan accesible hoy como poco fiable, hasta identificar documentos útiles que tengan un nivel académico adecuado

- La construcción de argumentos bien fundamentados para poder debatir con otros alrededor de un tema o tópico que relacione la educación en secundaria con contenidos propios de las ciencias psicológicas.

La gestión de un proceso de este tipo, descrita en la comunicación citada, es compleja y requiere un apoyo tutorial muy próximo y continuado (Tippelt y Lindemann, 2001), (Kolmos, 2004).

OBJETIVOS.

En esta comunicación queremos presentar, de forma detallada, las valoraciones de los alumnos sobre esta experiencia.

Pretendemos que estos procesos de consulta, que repetimos cada curso desde que se puso en marcha la iniciativa, sirvan para modificarla en función del criterio de sus destinatarios.

Queda así establecido un proceso de investigación-acción que permite mejorar nuestra práctica docente y ajustarla a los sucesivos grupos de alumnos que cursan el master.

PARTICIPANTES.

Se ha trabajado de esta manera con de 78 alumnos de un total de 95 matriculados. Quedaron excluidos de ella 17, que fueron evaluados por un procedimiento excepcional o alternativo.

De los que participaron en la experiencia, 51, el 65,4%, colaboraron en su valoración de forma voluntaria.

MÉTODO.

Se les proporcionó un cuestionario con cinco enunciados que hacían referencia a cada una de las fases del trabajo por proyectos. Se les pedía que expresaran su opinión sobre el valor formativo de cada fase.

Además se incluyó una pregunta de carácter general en la que se les pedía que hicieran una valoración global de la experiencia y que nos dijeran en qué se podía mejorar en el futuro.

Las cuestiones que tenían que valorar eran las siguientes:

El procedimiento de elección y asignación de temas

En la preparación del debate, la fase de búsqueda de información

La fase de elaboración de los argumentarios

La realización de los debates

La elaboración de los informes finales

La cuestión de carácter general venía formulada en los siguientes términos:

De forma global, ¿qué consideras que te ha aportado? y ¿qué podría haber contribuido a mejorar la experiencia?.

RESULTADOS.

Cuadro 1. Descripción del grupo de alumnos.

Total alumnos	Evaluación excepcional	Trabajo por Proyectos	Colaboran en la valoración
95	17	78	51

Como ya hemos indicado, el 65,4 del total de implicados optó por colaborar en esta fase de valoración de la experiencia. Ajena a la calificación de la asignatura y totalmente voluntaria. Dada la baja implicación y participación habitual del alumnado en el entorno universitario, nos parece un dato reseñable.

Cuadro 2. Valoración de la utilidad formativa de las fases del Trabajo por Proyectos

Utilidad y sentido formativo de...	Ns/Nc	Muy baja	Baja	Normal	Alta	Muy alta
El procedimiento de elección y asignación de temas	2	5	12	14	15	3
La fase de búsqueda de información	0	1	7	23	15	5
La fase de elaboración de los argumentarios	0	0	6	18	20	7
La realización de los debates	1	0	2	10	24	14
La elaboración de los informes finales	3	2	5	16	19	6

Se puede observar que hay una cierta dispersión en las valoraciones; entendemos que esto representa bien la diversidad real del alumnado.

Si nos detenemos en la valoración de cada una de las fases, vemos que:

La elección y asignación de temas es el aspecto menos valorado por la mayoría. Como veremos

en sus propuestas, la asignación al azar de los temas seleccionados es el aspecto más criticado.

Ven necesaria la búsqueda de información; incluso 20 de ellos la valoran de forma alta o muy alta, posiblemente porque, tal como se planteaba y controlaba se alejó bastante de sus prácticas habituales en la realización de otros trabajos.

La elaboración de los argumentarios fue también muy valorada por la mayoría. Desde el principio comprendieron y aceptaron la necesidad de preparar dos baterías de argumentos contrapuestas y llegaron, en bastantes casos, a considerar que esa preparación ayudaba a profundizar más en el dominio del tema.

La realización de los debates, nuevamente, fue la fase más valorada por casi todos.

Curiosamente, la realización de los informes finales ha sido el tercer elemento mejor valorado. Es probable que las pautas que se les proporcionaban para realizarlos, muy concretas y orientadas a provocar su lectura por el resto de los alumnos haya contribuido a ellos.

Ante la pregunta "De forma global, qué consideras que te ha aportado y qué podría haber contribuido a mejorar la experiencia", decidimos analizar las respuestas en dos bloques, uno referido a las aportaciones y, el otro, a las propuestas de mejora.

VALORACIÓN GLOBAL DE LA EXPERIENCIA

Para la categorización de las respuestas del primer bloque, hemos utilizado la clasificación que A. Rodríguez (2007) realiza en su artículo *Las competencias en el EEES. Tipologías*, que exponemos a continuación:

Desarrollo de Competencias Genéricas (*elementos comunes a cualquier titulación*, Proyecto Tuning). Podemos subdividir las en tres modalidades (Área, 2004)

Instrumentales

Cognitivas: Capacidad de comprender y utilizar ideas y pensamientos

Metodológicas: Capacidad para organizar el tiempo y las estrategias para el aprendizaje, tomar decisiones o resolver problemas

Lingüísticas: Comunicación oral y escrita o conocimiento de una segunda lengua

Tecnológicas: Relacionadas con el uso del ordenador

Interpersonales

Individuales: Relativas a la capacidad de expresar sentimientos, habilidades críticas y de auto-crítica

Sociales : Relacionadas con la capacidad de trabajar en equipo, o la expresión de compromiso social o ético

Sistémicas

Capacidades que permiten acercarse a la realidad en su complejidad y no como un conjunto de hechos aislados. Suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten a la persona ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Es importante destacar que estas competencias requieren como base la adquisición previa de las anteriores (instrumentales e interpersonales)

Desarrollo de Competencias Específicas (*están relacionadas con cada área temática, con la especificidad propia de un campo de estudio*, Proyecto Tuning)

A continuación se reflejan los resultados obtenidos señalando la frecuencia con la que los alumnos manifiestan el desarrollo de dichas competencia, ilustrándolo con algún ejemplo extraído de su propio discurso.

Cuadro 5. Valoración del desarrollo de las competencias sistémicas

Desarrollo de Competencias Genéricas

Competencias Instrumentales		
Tipos	Ejemplos	Frecuencia
Cognitivas	- Aprender a debatir, contrastar opiniones de una forma estructurada (6) - Ampliar los contenidos de aprendizaje (11) - Conocimiento y comprensión de un tema en profundidad (3)	20
Metodológicas	- Aprender a través de otros puntos de vista (6) - Aprender a utilizar "el debate" como estrategia metodológica útil (3) - Implica llegar a acuerdos, no como en otros trabajos que son un mero corta-pega (1) - Exige una mayor investigación rigurosa (1)	11
Lingüísticas	- Mejorar la expresión oral (7)	7
Tecnológicas	- Aprender a buscar información adecuada (3)	3
Total		41

Cuadro 3. Valoración del desarrollo de las competencias instrumentales

Competencias Interpersonales		
Tipos	Ejemplos	Frecuencia
Individuales	- Aprender a ser tolerante y a respetar opiniones contrarias (6) - Saber escuchar (1) - Hablar en público (perder el miedo, vergüenza, inseguridad...) (6) - Capacidad para defender nuestras propias opiniones (8)	21
Sociales	- Trabajo en equipo (4)	4
Total		25

Cuadro 4. Valoración del desarrollo de las competencias interpersonales

Competencias Sistémicas		
Ejemplos	Frecuencia	
- Desarrolla el razonamiento a través de buscar razones a favor y en contra de un determinado tema (2) - Se gana en objetividad al conocer las dos posturas ante un mismo tema (12) - Puede provocar cambios de opinión basados en datos y se ve la diferencia entre opinión y argumentación científica (2) - Desarrolla el pensamiento crítico con rigor (5)	21	

DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

En este apartado han sido 4 los alumnos que han escrito comentarios sobre los contenidos específicos de la materia tratados en los debates, fundamentalmente aquellos que han sido trabajados en sus grupos pues, como comentaremos posteriormente, consideran que se aprende más "haciendo que escuchando". Aunque como hemos visto, consideran que es una buena herramienta para ampliar los contenidos de la asignatura a través de los debates de otros grupos (11)

Otras valoraciones

Para acabar este primer análisis, nos gustaría exponer algunas valoraciones generales que no hacen referencia a competencias que han podido desarrollar, sino que expresan sus preferencias o rechazos hacia esta experiencia de aprendizaje.

Así tenemos como "opiniones positivas":

Metodología interesante y amena (5)

Útil por el ajuste de los temas a la realidad y actualidad (7)

Y, como "opiniones negativas" (No es adecuada por):

RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO POR PROYECTOS EN EL MASTER DE SECUNDARIA

- Grupos demasiado numerosos (2)
- Temas muy amplios (2)
- Poca “frescura” a la hora de debatir, leían lo que traían (2)
- Exige mucho trabajo (5) por lo que hay desajuste con su peso en la nota final (1)
- Difícil (3)
- Los informes finales no sirven de mucho

PROPUESTAS DE MEJORA REALIZADAS POR LOS ALUMNOS

En este bloque dedicado a las propuestas que realizan los alumnos analizamos las respuestas en función de las fases del debate

Cuadro 6. Propuestas de mejora por fases

Fase	Respuesta
Elección y Asignación de temas	<ul style="list-style-type: none"> - La elección es demasiado pronto y todavía desconocen temas interesantes - En la segunda fase, no azar sino elección en función de los intereses. No imposición del tema - Más relacionados con la asignatura - Propuesta de temas por parte del profesor - Concretar más
Búsqueda de información	<ul style="list-style-type: none"> - Necesidad de ser guiados
Elaboración de argumentos	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar el tiempo - Realizarlo en horas lectivas - Demasiado estructurados
Realización del debate	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar el tiempo y los debates - Evitar enfrentamientos (Iglesias-Marhuenda) - Más aportaciones del profesor - Disponer de 5 minutos al final para poder comunicar los autores consultados - No utilizar la última semana - Dar un guión al moderador para que controle mejor los tiempos
Informe	<ul style="list-style-type: none"> - Entrega previa para guiarlos en el buen camino - No sirven de mucho y dan mucho trabajo - Proporcionar al principio modelos de años anteriores
Otras	<ul style="list-style-type: none"> - Tener en cuenta las diferencias personales (unos son tímidos y otros tienen mucha labia) - La saturación de trabajos a realizar impide aprender en profundidad: Mayor coordinación entre los profesores del master

En la realización de este análisis nos hemos encontrado con que la mayoría de las respuestas se basan en la descripción de su trabajo y el grado de dificultad que han tenido en las distintas fases. Por ejemplo, una valoración negativa de la fase de búsqueda de información por la escasez de artículos relacionados con el tema y no por si han aprendido a buscar información relevante. Esto nos hace pensar que, si nuestro objetivo era que hicieran una valoración en función de lo que han aprendido, bien, la consigna o explicación de esta actividad evaluadora no ha sido correcta, o bien, estas demandas ¿metacognitivas? no suelen realizarse, por lo que no se entiende bien qué es lo que pedimos o no se sabe realizar...

La dificultad de categorizar algunas aportaciones pues, en ocasiones, nos encontramos con expresiones que pertenecen a varias categorías a la vez. Siguiendo con el ejemplo anterior, aprender a buscar información en el ordenador, es una competencia tecnológica, pero si añadimos la pala-

bra relevante, científica, rigurosa..., ya nos encontramos con una competencia ¿cognitiva? ¿metodológica?

Como en todo... hay posturas contrarias (como en los debates)... Así hay alumnos que valoran positivamente el procedimiento de elección del tema porque es democrático y les dejan elegir a ellos y, otros, consideran que por este motivo, se eligen temas poco interesantes, valorando negativamente esta fase

CONCLUSIONES.

La valoración global que hace el alumnado, generalmente positiva, de este tipo de experiencias es una respuesta bastante común. Esto es así incluso cuando les exige más trabajo y les crea, a menudo, inseguridades derivadas de su falta de experiencia en procesos similares o las dificultades y problemas debidos a una gestión poco estructurada.

A los docentes, sin embargo, nos interesa más obtener una valoración más fina y ajustada, en la que se pongan en cuestión la mayor parte de los elementos y fases que componen cada experiencia educativa novedosa. Creemos, además, que esta es una de las posibilidades que se abren con este tipo de iniciativas, al permitir al alumnado hacer un análisis más concienzudo y descubrir los elementos que pueden hacerla más difícil o menos efectiva. No olvidemos que uno de nuestros propósitos era y es actuar como modelos de otra forma de enseñar y aprender que luego ellos podrán aplicar si así lo deciden.

Lo cierto es que sus valoraciones, especialmente las más críticas, ayudan a mejorar todo el sistema de trabajo. Como es inevitable, cada grupo de alumnos trae consigo experiencias muy diferentes, no olvidemos que provienen de estudios muy diversos; eso mismo garantiza una visión más heterogénea, lo que enriquece mucho sus aportaciones.

Por último, queremos destacar que la participación en una experiencia dirigida a construir y defender posiciones contrapuestas, eleva, sin duda, su capacidad crítica y va diluyendo buena parte de sus posiciones iniciales sobre esta etapa educativa. Su visión se hace así más profunda y compleja, como corresponde al fenómeno que estudian y su valoración de la enorme responsabilidad que la sociedad asigna a los docentes crece de forma considerable.

REFERENCIAS

- Amorós, M. J. H., y Embuena, V. C. (2012). Percepciones de los estudiantes del máster en formación del profesorado de educación secundaria: fortalezas y debilidades del nuevo modelo formativo. *Enseñanza & Teaching*, 30, 127
- Área, M. (2004). De la biblioteca al Centro de Recursos para el Aprendizaje e Investigación. Dirección General de Universidades. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- BOE ORDEN ECI/3858/2007, de 27 de diciembre, por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas
- Eisman, L. B., de Luna, E. B., Moreno, E. M. O., Moral, M. P., Rosillo, M. A. R., & Fernández, M. T. (2011). Valoración por parte del alumnado de las competencias que se pretenden conseguir con el " Máster Universitario de Profesorado en Educación Secundaria Obligatoria, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas". *Bordón. Revista de pedagogía*, 63(3), 57-74.
- Hernández, P. (2005). Aprendizaje, competencias y rendimiento en Educación Superior. Madrid, Kolmos, A. (2004). Estrategias para desarrollar currículos basados en la formulación de problemas y organizados en base a proyectos. *Educar*, (33), 77-96.
- Proyecto Tuning. Recuperado de www.relint.deusto.es/TuningProjet/index.htm

RESULTADOS DE UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO POR PROYECTOS EN EL MASTER DE SECUNDARIA

- Rodríguez, A. (2007). Las competencias en el EEES. Tipologías. Humanismo y Trabajo Social, Vol. 6 p. (139-153)
- Tippelt, R., & Lindemann, H. (2001). El método de proyectos. *El Salvador. München*
- Vicente, J., Galiano, I., y Miranda, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741.